

Małgorzata Sternal

Menedżer czy lider, na pewno artysta... Kilka uwag o rozwoju zawodowym współczesnego menedżera

Istnieje wiele interesujących porównań organizacji – czy to z organizmami żywymi, czy to z różnymi konstrukcjami, zarówno materialnymi (maszyny), jak i niematerialnymi (systemy polityczne, teatr itd.), stworzonymi przez człowieka. Próby zrozumienia tego, jak działają organizacje, jak się rozwijają i zmieniają, często wiążą się z definiowaniem na nowo roli osób zarządzających organizacją, prowadzących do zmian i wytyczających kierunki rozwoju.

W niniejszym tekście proponuję krótki przegląd wybranych poglądów na rolę menedżera oraz przywódcy we współczesnych organizacjach, a także ogólną refleksję na temat możliwości kształcenia i rozwoju zawodowego liderów organizacji. Niektóre z przytaczanych przykładów odnoszą się specyficznie do sektora kultury, ale związane z nimi obserwacje na pewno można przenieść na organizacje z innych sfer społecznych i gospodarczych.

Poglądy na temat tego, kim jest menedżer i jakie funkcje spełnia, zajmują teoretyków i praktyków zarządzania od bardzo dawna. Jest ich co najmniej tyle samo, ile prób opisania, czym jest zarządzanie. Wielość definicji pracy menedżera wynika zapewne z faktu, że „termin »menedżer« oznacza zbyt wiele i wskutek tego może być on niezwykle mylącą nazwą na oznaczenie wykonywanej pracy” (Handy, 1999, s. 324). Warto przypomnieć tu niektóre ze znanych opisów i metafor, aby zaprezentować różnorodność conceptów i przyjrzeć się ewentualnym różnicom w rozumieniu terminów „menedżer” i „lider”.

Poza licznymi definicjami określającymi funkcję, zadania i miejsce menedżera w organizacji (Penc, 2002), istnieją takie, które wskazują raczej na rolę, jaką menedżer spełnia. Być może najbardziej znane jest stwierdzenie Petera Druckera (1998, s. 130), że jest to „każdy pracownik, który z tytułu swego stanowiska lub wiedzy odpowiada za wkład pracy wpływający fizycznie na zdolność organizacji do osiągnięć. [...] Musi podejmować decyzje, nie może ograniczać się do spełniania poleceń”. Drucker ponadto podkreśla znaczenie odpowiedzialności: „Być menedżerem oznacza ponosić odpowiedzialność za wydajność przedsiębiorstwa. Ktoś, po kim nie oczekuje się, że weźmie tę odpowiedzialność na siebie, nie jest menedżerem”. Takie dość szerokie ujęcie oznacza, że kierowniczą rolę można przydzielić wielu pracownikom.

Zmiany w funkcjonowaniu współczesnych organizacji (np. spłaszczenie struktur organizacyjnych) pociągają za sobą zarówno przenoszenie funkcji kierowniczych, w znaczeniu decydowania i podejmowania odpowiedzialności, na pracowników, którzy formalnie nie zajmują kierowniczych stanowisk, jak i zdefiniowanie na nowo ról przywódczych.

Charles Handy (1996, s. 4) już dawno temu zwracał uwagę na zmianę nazewnictwa stanowisk związanych z kierowaniem, wskazując, że zamiast terminu kierownik (*manager*), często używa się tytułów takich jak: przywódca zespołu (*team leader*), koordynator projektu (*project coordinator*), partner wiodący (*lead partner*) lub przewodniczący (*chairman*). Podkreśla też, że obecnie przywództwo w organizacji jest rozdzielane pomiędzy pracowników o różnych funkcjach w zespole, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę fakt, że organizacje są często „zbiorem projektów i grup zadaniowych”, a kariera zawodowa budowana jest nie poprzez awans polegający na wspinaniu się na kolejne szczeble drabinki prowadzącej do najwyższych stanowisk w firmie, ale poprzez budowanie swojej reputacji na tym, że udało się zrealizować ten, czy inny projekt.

Co lider ma wspólnego z artystą?

Środowisko zewnętrzne i wewnętrzne organizacji w dzisiejszych czasach charakteryzuje się wysokim stopniem zmienności, mówi się często o turbulentnym otoczeniu (Krupski, 2005; Dragicevic-Sesic, Dragojewic, 2005). Zmienia się też rozumienie roli menedżera i lidera. O ile w klasycznym ujęciu funkcji zarządzania (planowanie, organizowanie, przewodzenie, kontrolowanie) zawarte były zadania przywódcze (motywowanie, inspirowanie itd.), o tyle obecnie wskazuje się na różnice między tym, co robi menedżer, a tym, co należy do sfery działania lidera. Szczegółowe rozważanie owych różnic przekracza ramy tego tekstu, ale dość ogólnie możemy przyjąć, że od współczesnego menedżera, zwłaszcza stojącego na czele organizacji, oczekuje się więcej niż niegdyś kompetencji i cech przywódczych. Można spotkać się z twierdzeniem, że rola menedżera „musi ewoluować od roli zarządzającego do roli przywódcy” (Pierchawka, 2005, s. 275), gdzie w tym pierwszym przypadku mamy do czynienia z orientacją na teraźniejszość i struktury, zaś w drugim – na przyszłość i ludzi. O ile efektem działania menedżera winien być porządek, stabilność, utrzymanie obecnego stanu, o tyle działalność lidera, zajmującego się formułowaniem wizji, motywowaniem, inspirowaniem itd., przynosi efekty w postaci zmian, burzenia reguł gry, innowacyjności i nowych kierunków rozwoju. Takie porównanie ról menedżera i lidera przypomina dość typowe przeciwstawianie sobie menedżerów i artystów. Odwieczny konflikt między zarządzaniem i sztuką, zderzenie dwóch porządków, wynika z faktu, że podczas gdy menedżer opiera się w racjonalny sposób na rachunku, standaryzacji, rutynie i kwantyfikacji, to dla artysty podstawą działania jest wyobraźnia, unikatowość, kreatywność, innowacja, przerwanie istniejącego stanu rzeczy, zmiana, intuicja (Chiapello, 1998, s. 59).

Czy zatem współczesny menedżer-lider pełni te funkcje i charakteryzuje się tymi cechami, które od XIX wieku przypisuje się artystom? Bez wątplenia w ostatnich latach

zwraca się coraz bardziej uwagę na znaczenie sztuki dla rozumienia i wykonywania ról przywódczych, ale i dawniej porównywano zarządzanie do sztuki, a jedną z najpopularniejszych metafor pracy menedżera była działalność dyrygenta. Ponad trzydzieści lat temu Henry M. Boettinger (1975, s. 54) pisał w „Harvard Business Review”:

Tak jak artystom potrzebne jest mistrzowskie opanowanie rzemiosła, menedżerowie w biznesie muszą doskonalić swoje umiejętności pracy z ludźmi i komunikacji werbalnej; tak jak artyści muszą mieć wizję i pasję, by tę wizję realizować, tak też menedżerom potrzebna jest wyobraźnia i odwaga, by przemieniać swoje organizacje; i tak, jak wielcy mistrzowie potrafią przekazywać swoje wizje, tak też wielcy przywódcy w organizacjach inspirowali tych, którzy dla nich pracują.

Natomiast Drucker przeprowadzał analogię menedżera z dyrygentem orkiestry symfonicznej, „dzięki którego wysiłkowi, wizji i przywództwu partie poszczególnych instrumentów tworzą miast kakofonii żywą muzyczną całość. Tyle że dyrygent korzysta z partytury, jest tylko interpretatorem. Natomiast menedżer jest i kompozytorem, i dyrygentem” (Drucker, 1998, s. 365).

Inne znane metafory porównują menedżera do lekarza pierwszego kontaktu (Handy, 1999, s. 325), który zawsze jest pierwszym odbiorcą informacji o problemie i musi określić, jaki to problem, zanim zacznie działać. Innymi słowy, musi zidentyfikować symptomy, postawić diagnozę, zdecydować w jaki sposób może przebiegać leczenie, a w końcu je rozpocząć. Nawet jeśli odwołuje się do pomocy specjalistów, to jednak odpowiedzialność za decyzje spoczywa na nim.

Przyrównuje się też często menedżera do kapitana, nawigatora czy wreszcie sternika na statku, który ma rzeczywisty wpływ na to, jak statek płynie. Handy (1996, s. 8) cytuje z kolei menedżerów, którzy mówią o sobie: „jestem jak misjonarz, jeżdżę po całym świecie i wyjaśniam ludziom, co robimy i dlaczego to robimy”, „jestem nauczycielem, moja praca polega na informowaniu i edukowaniu podległych mi kierowników, tak, aby mogli wypracować sobie odpowiednią perspektywę i wykonywać swoją pracę bez instrukcji płynących z góry”. Zazwyczaj jednak te obrazowe porównania zwracają się w kierunku rozmaitych sztuk, najczęściej takich jak muzyka czy teatr, chociaż Peter M. Senge (2002, s. 331–345), opisując problematykę organizacji uczących się, mówi o przywódcach jako o projektantach, gospodarzach (opiekunach) wizji oraz nauczycielach. Projektant – architekt organizacji ma największy wpływ na to, jak ona działa; projektowanie dotyczy „nadrzędnych idei organizacji – celu, wizji i zasadniczych wartości, na bazie których będą działali ludzie organizacji” (tamże, s. 334). Jeszcze bardziej do sfery sztuki przybliży nas stwierdzenie, że zadaniem lidera jako nauczyciela jest przekonanie ludzi, że na rzeczywistość należy spoglądać nie jak na źródło ograniczeń, ale jak na tworzywo, z którego można wydobyć coś nowego, tak jak czynią to artyści (tamże, s. 342).

Nancy Adler (2006) podjęła próbę zidentyfikowania czynników, które powodują, że przywództwo w dzisiejszych czasach w bardzo dużym stopniu opiera się na takim podejściu do rzeczywistości, które tradycyjnie przypisuje się artystom. Cytuje przy tym znamieną wypowiedź opublikowaną w „Harvard Business Review”: „The MFA is the new MBA...” („dyplom studiów artystycznych zastępuje MBA”). Zastanawiając

się, dlaczego szkoły biznesu wprowadzają obowiązkowe kursy, takie jak „Zarządzanie przez sztukę” (*Leadership through Arts*, MBA, Wharton) lub „Sztuka i przywództwo” (*Arts and Leadership*, McGill University); dlaczego profesor Harvard Business School, Robert Austin wspólnie z dramaturgiem i dyrektorem teatru, Lee Devinem publikuje książkę, której podtytuł głosi „Co menedżerowie powinni wiedzieć na temat tego, jak pracują artyści?” (2003); czy też dlaczego w Danii otwarto pierwsze w świecie Centrum Sztuki i Przywództwa w ramach szkoły biznesu (Copenhagen Business School, zob. www.cbs.dk/cal), Adler wymienia kilka tendencji współczesnej gospodarki i życia społecznego, kierujących świat biznesu w stronę sztuki. Należą do nich między innymi gwałtownie wzrastające wzajemne powiązania (*interconnectedness*) w skali globalnej – w tak intensywniej współzależności wszystko ma znaczenie i nawet najmniejsza zmiana powoduje skutki, jakich nie moglibyśmy się spodziewać, stąd stosowanie rozwiązań znanych z przeszłości jest niemożliwe. Nie da się powtórzyć sprawdzonych wcześniej sposobów działania, a innowacyjne rozwiązania trzeba wymyślać „na bieżąco”, to zaś wymaga czegoś więcej, aniżeli umiejętności analityczne i zdolność podejmowania decyzji, których tradycyjnie uczy się w ramach programów MBA. Inną tendencją wskazaną przez Adler jest coraz większa złożoność i chaotyczność środowisk, w których działają organizacje, co powoduje, że ciągle i w miarę stabilne polepszanie sytuacji danej organizacji jest w zasadzie niemożliwe. Muszą one nieustannie reagować innowacją, realizować zadania niejako z wyprzedzeniem: „menedżer musi poruszać się tak, jak porusza się świat, nie czekając, aż wszystkie dane i dowody pojawią się na jego biurku. Jeśli będzie czekać na dowody, pojawią się one w postaci produktu konkurencyjnej firmy” (Adler, 2006, s. 491). Zmienność środowiska powoduje również, że organizacje mają inne struktury, porzucają hierarchie na rzecz powiązań sieciowych, planowanie wygląda inaczej niż dawniej, zostaje nieco więcej miejsca na improwizację. Oznacza to, że menedżer-lider organizacji musi dysponować nieco innymi umiejętnościami, aniżeli te tradycyjnie wpisane w jego pracę. Od sekwencyjnego postępu „planowanie, a potem wykonanie”, trzeba przejść do symultanicznego „słuchania i obserwowania w trakcie wykonywania zadania” (tamże, s. 492).

Wszystkie te zjawiska powodują, że sztuka i działalność artystyczna mogą stawać się źródłem wzorców postępowania dla ludzi biznesu, pokazując, w jaki sposób kreatywność, improwizacja, specyficzna praca zespołowa stanowią podstawę funkcjonowania jednostek i organizacji. Co więcej, nieodłączny element pracy artysty – poszukiwanie i przekazywanie znaczeń i wartości – coraz częściej przedstawiany jest jako element brakujący, a konieczny w działalności biznesu w naszych czasach.

Co musi mieć lider organizacji?

Dość banalne jest przypomnienie, że mistrzostwo artystyczne – przynajmniej gdy chodzi o wykonawców – osiągane jest przez nieustanną, codzienną pracę. Czy i ten element znajduje swoje zastosowanie w pracy menedżerów? Wydaje się, że tak, zwłaszcza gdy założymy, że coraz częściej mówi się o tzw. organizacjach uczących się, w których

występuje swego rodzaju „napięcie twórcze”, powodujące, że rzeczywistość postrzegana jest jako coś, co można zmienić, działając w zespole (Senge, 2002, s. 346). Jakiego rodzaju umiejętności musi posiadać przywódca takiej organizacji?

Według jednego z przykładów przytaczanych przez Sengego (tamże, s. 297), praca współczesnego menedżera polega nie tyle na podejmowaniu decyzji, co na „identyfikowaniu ważnych problemów, których rozwiązaniem organizacja musi zająć się w przyszłości, na pomaganiu innym w rozpatrzeniu decyzji, które sami muszą podjąć, i na realizowaniu nadrzędnych zadań projektowania organizacji”. A zatem kluczową umiejętnością staje się to, co Schein określa jako zdolność postrzegania i rozumienia otoczenia i samego siebie, wysoki poziom motywacji pozwalający przejść przez trudy nieustannego uczenia się, a także emocjonalną siłę i stabilność potrzebną do pokonywania niepokoju – własnego i swoich współpracowników – związanego z tym, że zmiana i wprowadzanie nowości są stałym elementem współczesnego życia (1996, s. 67). Są to umiejętności szczególnie istotne w organizacjach, gdzie mamy do czynienia nie z tradycyjnie pojmowanym jednym liderem, czyli osobą w formalny sposób postawioną na czele organizacji, ale z wyłaniającą się funkcją przywódczą pełnioną przez rozmaitych współpracowników w rozmaitych momentach.

Na to zjawisko zwracają uwagę również inni autorzy (Mikuła, 2006, s. 207; Chęłpa, 2005, s. 298), charakteryzując elastyczne organizacje uczące się, gdzie przywódca nie zawsze zajmuje formalne stanowisko kierownicze. Liderem staje się ktoś, kto w danej sytuacji dzięki posiadanej wiedzy podejmuje się roli przywódczej w danym projekcie i zostaje zaakceptowany przez współpracowników w tej roli. Lider taki „dzieli się” swoją władzą, ale tym samym wywiera większy wpływ na osoby z nim pracujące. W tak rozumianym kierowaniu koordynacyjnym, możliwym przy gotowości współpracowników do podjęcia odpowiedzialności oraz przy stabilnej sytuacji zespołu i całej organizacji, rolą kierownika jest przede wszystkim ułatwianie pracy, zarówno indywidualnej, jak i zespołowej oraz umożliwianie ujawnienia się potencjału zawodowego poszczególnych współpracowników. Przy tego rodzaju postawie lider musi przede wszystkim obserwować sytuację i reagować na zachodzące w niej zmiany. Na to zadanie zwraca uwagę Gareth Morgan już w pierwszym zdaniu wprowadzenia do swojej książki, będącej jednym z podstawowych podręczników zarządzania i teorii organizacji, kiedy pisze: „We wszystkich zawodach sprawni, skuteczni menedżerowie i fachowcy, czy są kierownikami przedsiębiorstw, czy administratorami w służbie publicznej [...] muszą nabrać biegłości w sztuce »odczytywania« sytuacji, w których próbują czymś zarządzać czy coś organizować” (2005, s. 9).

W jaki sposób zdobyć tę umiejętność, nieomal magiczną – przewidywania tego, co przyniesie najbliższa przyszłość i reagowania we właściwy sposób? Przede wszystkim wydaje się słuszne to, co podkreślał Schein – jeśli zadaniem osoby wyznaczonej na przywódcę organizacji będzie głównie diagnozowanie sytuacji, lider musi nieustannie uczyć się, być owym *perpetual learner*. Można tworzyć długie listy pożądanych kompetencji oraz cech osobowościowych menedżerów i liderów, istnieje wiele interesujących publikacji na ten temat¹, ale najważniejsza od lat pozostaje jedna ważna cecha liderów organizacji: umiejętność ciągłego uczenia się.

¹ Warto zajrzeć m.in. do książki autorstwa Anny Rakowskiej i Agnieszki Sitko-Lutek *Doskonale nie kompetencji menedżerskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Kilka uwag o kształceniu

Czy i jak można nauczyć się przywództwa? To pytanie wiąże się bardzo ściśle z problemem kształcenia menedżerów w ogóle, a ta problematyka z kolei od wielu lat zajmuje badaczy, zarówno w Stanach Zjednoczonych – kolebce nauczania zarządzania na uniwersytetach i w funkcjonujących w ich ramach szkołach biznesu – jak i w Europie. Zaczniemy od przypomnienia, że jednym ze spornych aspektów kształcenia menedżerów jest uznanie wykonywanej przez nich pracy za „profesję”, zawód w znaczeniu takim jak lekarz lub adwokat (Raelin, 1990). Jeśli zarządzanie jest „profesją”, to studia przygotowujące do wykonywania tego zawodu mogą zaczynać się bardzo wcześnie, od pierwszego roku studiów i prowadzić przez kolejne stopnie „wtajemniczenia”, aż do uzyskania dyplomu na podstawie zdanych egzaminów, poświadczających zdobycie odpowiedniej wiedzy na uniwersytecie. Tym sposobem – przy bardzo ograniczonym kontakcie z praktyką zarządzania – absolwenci raczej dysponują zestawem gotowych rozwiązań, sprawdzonych wcześniej przez innych, aniżeli zdolnością „odczytywania sytuacji”, o której wcześniej była mowa. Odnosząc się do powszechnie uznanej metody nauczania poprzez *case studies*, Joseph A. Raelin podkreśla, że metodologia ta pomija całe spektrum problemów emocjonalnych, relacji z szerszym otoczeniem i z pojedynczymi osobami. A przecież istotą pracy menedżera jest praca z ludźmi, a nie przypadkami–problemami.

Takiemu pojmowaniu przygotowania do wykonywania pracy menedżera również sprzeciwia się od lat Henry Mintzberg (1989), a wcześniej również Julius S. Livingston (1971). Ten ostatni twierdzi, że programy akademickie nie uczą tego, co najważniejsze – antycypowania problemu i dostrzegania szans – bowiem są to umiejętności, które można zdobyć, wyłącznie praktykując zarządzanie. Mintzberg natomiast wielokrotnie podkreślał, że concept edukacji menedżerskiej proponowanej w europejskich i amerykańskich szkołach biznesu jest w wielu punktach błędny, poczynszy już od rekrutacji studentów wyłącznie na podstawie ich osiągnięć na testach, bez sprawdzania, czy kandydat ma zdolności do zarządzania, czyli do pracy z ludźmi i poprzez ludzi. Zatrudnianie jako wykładowców ekspertów w danej dziedzinie (matematyka, statystyka, psychologia itd.), którzy mogą być autorytetami naukowymi, ale nie mają doświadczenia w zarządzaniu, a także dobór kadry dydaktycznej według osiągnięć wyłącznie naukowych (bez uwzględnienia doświadczeń zawodowych w danej branży) – to kolejne aspekty procesu kształcenia, które zdaniem Mintzberga powodują, że absolwenci studiów MBA mają w istocie niewielkie pojęcie o tym, jak funkcjonują organizacje, w których będą pracować, i jak powinni rozwijać własną karierę zawodową (1989, s. 80–91).

Wielu autorów popiera ten punkt widzenia, proponując tworzenie programów akademickich w taki sposób, aby ich celem było nie tyle nauczanie pojedynczych kompetencji przydatnych w pracy menedżera, co zarysowanie szerszych horyzontów i zdobycie przez studenta intelektualnej sprawności, wypracowanie umiejętności samokształcenia, wrażliwości na zaangażowanie etyczne, wiary w siebie, a także przekonania o tym, że przekazywanie własnej wizji jest kluczowe w pracy menedżera i lidera organizacji. Zdobycie pozostałych istotnych kompetencji możliwe jest właściwie tylko

łącznie z samodzielnym praktykowaniem zarządzania w organizacji, za którą jest się odpowiedzialnym.

Nasze wcześniejsze pytanie – czy można nauczyć przywództwa? – zdaje się wywoływać jeszcze więcej kontrowersji, aniżeli pytanie o kształcenie menedżerów w ogólności. Analiza istniejących poglądów na to, czy możemy mówić o umiejętnościach przywódczych (których można się nauczyć), czy o cechach charakteru (które można pogłębić i umocnić), czy też o zachowaniu jednostki, dla której chęć wpływu na innych ludzi jest bodźcem do działania, przekracza znacznie ramy tego tekstu. Jeśli założyć, że, owszem, można nauczyć się przywództwa, przy czym nierozstrzygnięta pozostaje wątpliwość, czy jest to bardziej nauczanie, czy uczenie się, pojawia się kolejne ważne pytanie: jak można tego dokonać? Niektórzy twierdzą, że nauczyć można tylko niektórych aspektów, na przykład pewnych umiejętności, takich jak prezentowanie własnych pomysłów w taki sposób, by zainspirować innych do działania. Jeśli uznamy, że po to, by lider mógł skutecznie wpływać na pracę innych ludzi, potrzebna jest mu wiedza o danej dziedzinie działalności, to oczywiste jest, że może, i powinien on zdobyć tę wiedzę. Także niektóre umiejętności związane z zarządzaniem w ogólności – na przykład stworzenie klarownego planu strategicznego, wybór opcji strategicznych itd. – zaliczają się do tych elementów rozwoju zawodowego liderów, które wpisują się w proces nauczania i uczenia się. Znacznie trudniej jest ukształtować postawy, ugruntować wartości. I tu dochodzimy do kwestii – jak? Panuje powszechna zgodność, że można to osiągnąć wyłącznie poprzez praktykę – obserwowanie pracy liderów, ich sukcesów i porażek, oraz doświadczanie własnych sukcesów i niepowodzeń. Oczywiście staje się zatem, że proces uczenia się musi być wysoce zindywidualizowany, oparty na bezpośrednim kontakcie i możliwościach weryfikowania własnych decyzji. Jeden z respondentów w wywiadach przeprowadzonych z doświadczonymi „nauczycielami przywództwa” (Doh, 2003, s. 62), Steve Stumpf, zwraca uwagę na to, że po przyswojeniu pewnego zasobu wiedzy z podręczników, wykładów i obserwacji konieczne jest praktykowanie działania w realnym, bogatym w wyzwania środowisku. Inny ekspert zajmujący się naukowo problematyką przywództwa, Jay Conger, wskazuje na rozmaite typy „instruktorów” przywództwa, poczynając od wykładowców na uczelniach, poprzez praktyków – dyrektorów dużych organizacji, czerpiących ze swego bogatego doświadczenia, aż do trenerów rozwoju osobistego. Ów praktyczny wymiar kształcenia jest w chwili obecnej nie tylko postulowany, ale w wielu przypadkach skutecznie wprowadzany w życie. Jako przykład niech posłużą trzy, opisane poniżej, programy proponowane przez odmienne organizacje: konsorcjum uniwersytetów, agencję sektora publicznego odpowiedzialną za kulturę oraz fundację. Niestety, żaden z tych przykładów nie pochodzi z Polski, co nie oznacza, że realizacja podobnych programów nie byłaby w naszym kraju możliwa.

Program International Masters Program in Practicing Management został zainicjowany przez wspomnianego już profesora McGill University, Henry’ego Mintzberga, we współpracy z Jonathanem Goslinem (Lancaster University, Wielka Brytania). Zgodnie z założeniem, że „edukacja w zakresie zarządzania nie ma żadnego znaczenia, jeśli się go nie praktykuje” (Mintzberg, Goslin, 2002, s. 64), uczestnikami programu, który trwa 16 miesięcy, są wyłącznie menedżerowie czynni zawodowo, oddelegowani do programu przez swych pracodawców. Za jedną z największych wartości programu jego

twórcy i uczestnicy uznają fakt, że biorący udział w procesie uczenia się nie tracą kontaktu ani z nauką, ani z pracą, ponieważ program obejmuje kilka sesji dwutygodniowych w sali wykładowej oraz wykonywanie ćwiczeń i zadań w miejscu pracy. Jednym z istotnych elementów programu są tak zwane *Managerial Exchanges*, kiedy uczestnicy (dobrani wcześniej w pary) wizytują przez tydzień swojego partnera w jego miejscu pracy, opisują tę wizytę studyjną w specjalnym raporcie, który jest z kolei komentowany przez gospodarza wizyty. Uczestnicy programu – pochodzący z różnych części świata – wskazują na ten element jako „najmocniej działający”, albowiem pozwala im nie tyle obserwować kolegę w pracy, co raczej „zobaczyć siebie samego w lustrze”. Program ten, realizowany wspólnie przez McGill University (Toronto, Kanada), Lancaster University (Wielka Brytania), Indian Institute of Management Bangalore (Indie), Korea Development Institute School of Public Policy and Management (Seul, Korea) oraz INSEAD (Francja), jest z oczywistych względów dostępny dla raczej niewielkiej liczby uczestników, ale może warto rozważyć możliwości zastosowania niektórych jego elementów w programach powszechniej dostępnych, by nadać im nowy charakter i otworzyć nowe możliwości.

Dwa kolejne przykłady pochodzą z sektora kultury w Wielkiej Brytanii i również kierowane są do osób aktywnych zawodowo, ale w przeciwieństwie do opisanego powyżej IMPPM, nie służą uzyskaniu dyplomu akademickiego. Zainicjowany w 2003 r. program fundacji Clore Duffield Foundation nosi nazwę Clore Leadership Programme, a jego celem – jak można przeczytać na stronie internetowej www.cloreleadership.org – jest wsparcie tworzenia nowej generacji liderów dla sektora kultury w Wielkiej Brytanii. Co roku wybiera się 20–30 osób, którym przyznawane jest roczne stypendium pozwalające na udział w programie. Są dwa sposoby uczestniczenia – stypendysta bądź zawiesza swoją dotychczasową działalność, bądź też nie przerywa pracy, ale skraca czas zatrudnienia. Główne elementy tego programu to: indywidualna praca z mentorem – liderem znaczącej organizacji kulturalnej, praca o charakterze badawczym z mentorem akademickim, a także udział w dwóch dwutygodniowych sesjach szkoleniowych gromadzących wszystkich uczestników. Program uznawany jest za elitarny, zarówno dlatego, że trudno jest uzyskać stypendium, jak i dlatego, że mentorami są wybitne postaci brytyjskiego życia kulturalnego. Idea rozwoju zawodowego i wspierania liderów w kulturze za pośrednictwem skoncentrowanego programu została podchwyciona przez Arts Council England, agencję odpowiedzialną za finansowanie sztuki w Wielkiej Brytanii. Program o nazwie Cultural Leadership Programme, rozpoczęty w 2007 r., prowadzony jest w sześciu rozmaitych ścieżkach, a jedną z nich jest możliwość odbycia stażu w organizacji kultury z innego obszaru, niż własna dotychczasowa praca. Wsparcie doświadczonych mentorów, możliwość realizowania konkretnych, odpowiedzialnych zadań i uzyskiwanie informacji zwrotnej na temat własnych umiejętności przywódczych postrzegane są przez uczestników jako najbardziej wartościowe elementy programu. Co ważne – program Arts Council England, finansowany ze środków publicznych, nie jest pomyślany jako konkurencja dla wcześniej opisanego programu prywatnej fundacji – obie instytucje współpracują i niektórzy stypendyści Clore Leadership Programme uzyskują dofinansowanie ze źródeł publicznych.

Uwagi końcowe

Co z przedstawionych powyżej przykładów może wynikać dla rozwoju zawodowego menedżerów w naszym kraju? Nasuwa się kilka refleksji, niektóre są dość oczywiste, inne nie tak bardzo. Po pierwsze, w Polsce uczenie się przez całe życie jest ciągle jeszcze konceptem niedocenianym. Menedżerowie, również w sektorze publicznym, mają coraz więcej możliwości dokształcania, najczęściej w formie studiów podyplomowych, ale nie zawsze uzyskują w tym wsparcie swoich pracodawców – zarówno materialne, jak i merytoryczne. Studia podyplomowe – również te z zarządzania – stanowią raczej formę uzupełniania wiedzy (czasami tylko konkretnych umiejętności), prawie wcale natomiast nie dają możliwości praktycznego sprawdzania swoich możliwości. Twierdzenia zarówno obcych, jak i polskich autorów, że praktyczny wymiar kształcenia jest najważniejszy w przypadku menedżerów, nie wydają się priorytetem dla twórców programów. Oczywiście trzeba tu mieć na uwadze fakt, że przy istniejącym „skrępowaniu” uczelni przez listę kierunków studiów oraz standardy kształcenia trudno realizować postulaty modelowania programów tak, by służyły one rzeczywistym potrzebom. Można zaryzykować też twierdzenie, że poszczególne środowiska zawodowe – w tym środowisko menedżerów – nie formułują swoich oczekiwań co do możliwości kształcenia, ponieważ panuje przyzwyczajenie, że to uczelnia (według wskazań ministerstwa) wie najlepiej, czego należy uczyć i jak.

Można zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię w kontekście znaczenia rozwoju zawodowego i możliwości jego realizacji. W dokumencie *Modernizacja systemów edukacji i szkoleń: ważny wkład na rzecz dobrobytu i spójności społecznej w Europie* (2006), będącym wspólnym sprawozdaniem Rady i Komisji Europejskiej z postępów realizacji programu „Edukacja i Szkolenia 2010”, podjęto próbę wskazania tych czynników, które w sferze edukacji mogą znacząco przyczynić się do realizacji Strategii Lizbońskiej. Dla kształcenia menedżerów kilka aspektów wydaje się szczególnie istotnych. Jednym z nich jest zwrócenie uwagi na fakt, że pracodawcy powinni inwestować więcej niż dotąd w szkolenia swoich pracowników. Ten skądinąd słuszny postulat trudno będzie zrealizować na przykład w publicznych instytucjach kultury, uskarżających się na kłopoty z finansowaniem ich podstawowej działalności.

Ważna wydaje się jeszcze jedna sugestia zawarta we wspomnianym dokumencie. Podkreśla się, że do stworzenia możliwości kształcenia na wszystkich etapach życia zawodowego konieczne jest zarówno nowatorskie podejście uczelni do form kształcenia, jak i właściwa polityka edukacyjna. Według autorów raportu:

Konsensus w sprawie celów polityki i koniecznych reform można osiągnąć dzięki skutecznej synergii między ministerstwami działającymi w obszarze »polityki wiedzy« (edukacja, szkolenia, zatrudnienie/polityka społeczna, badania naukowe itd.), intensywnemu dialogowi społecznemu, świadomości i aktywnemu uczestnictwu innych kluczowych partnerów. [...] Pierwszeństwo należy przyznać poprawie zarządzania poprzez współpracę w dziedzinie nauczania, szczególnie na szczeblu regionalnym i lokalnym, ponieważ dzięki niej możliwy jest podział odpowiedzialności i kosztów między odpowiednich uczestników procesu (instytucje, władze publiczne, partnerów społecznych, przedsiębiorstwa, organizacje sektorowe, organizacje społeczne itp.).

Co zrobić, żeby nie kończyło się na deklaracjach polityków i urzędników; jak, słuszne skądinąd, założenia realizować? Konieczna jest autonomia rzeczywista uczelni – odejście od narzucania minimów programowych uczelniom przez ministerstwo. Wszelkie debaty na temat dostosowywania kierunków studiów do potrzeb rynku pracy wydają się bezcelowe, gdy nadrzędnym czynnikiem decydującym o profilu studiów jest zgodność z ustalonymi przez ministerstwo standardami kształcenia. Ale potrzebne jest też tworzenie i podtrzymywanie współpracy rozmaitych partnerów w sferze edukacji i szkoleń. Uczelnie nie są jedynym graczem na rynku edukacyjnym, co więcej – niektóre aspekty kształcenia menedżerów i liderów są wręcz niemożliwe do zrealizowania w warunkach akademickich. Dlatego też wysiłki mające na celu polepszenie możliwości kształcenia i rozwoju zawodowego muszą być podejmowane partnersko przez rozmaite organizacje – sektora publicznego i prywatnego, biznesu i kultury, edukacji i polityki. Praca zespołowa, tak charakterystyczna dla niektórych dziedzin sztuki (teatr, muzyka), powinna stać się modelem działania, a innowacyjność w zarządzaniu winna zaistnieć również na poziomie kształtowania i wdrażania polityki edukacyjnej.

LITERATURA

- Adler N., 2006, *The Arts and Leadership: Now That We Can Do Anything, What Will We Do?*, „Academy of Management Learning and Education”, vol. V, nr 4, s. 486–499.
- Austin R., L. Devin, 2003, *Artful Making: What Managers Need to Know about how Artists Work*, FT Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Boettinger H.M., 1975, *Is management really an art?*, „Harvard Business Review”, vol. 53, nr 1, s. 54–64.
- Chęłpa S., 2005, *Kierowanie ludźmi w zrelatywizowanym i dynamicznym świecie organizacji*, [w:] R. Krupski (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu*, PWE, Warszawa.
- Chiapello E., 1998, *Artists versus Managers*, Métailié, Paris.
- Doh J.P., 2003, *Can Leadership Be Taught? Perspectives from Management Educators*, „Academy of Management Learning and Education”, vol. II, nr 1, s. 54–67.
- Dragicevic-Sesic M., S. Dragojevic, 2005, *Arts Management in Turbulent Times. Adaptable Quality Management*, Boekmaustichting & ECF, Amsterdam.
- Drucker P.F., 1998, *Praktyka zarządzania*, tłum. T. Basiuk, Z. Broniarek, J. Gołębiowski, Czytelnik Nowoczesność – Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Warszawa [wyd. II].
- Działalność PKA w procesie doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – rozmowa z prof. Markiem Rockim, Przewodniczącym Państwowej Komisji Akredytacyjnej*, http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=23&id=503
- Handy Ch., 1996, *The New Language of Organizing and its Implications for Leaders*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *The Leader of the Future*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Handy Ch., 1999, *Understanding Organizations*, Penguin Books, London [wyd. IV].
- Krupski R. (red.), 2005, *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu*, PWE, Warszawa.
- Livingston J.S., 1971, *Myth of the Well-Educated Manager*, „Harvard Business Review”, vol. XLIX, nr 1, s. 79–89.

- Mikuła B., 2006, *Organizacje oparte na wiedzy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków.
- Mintzberg H., 1989, *Mintzberg on Management*, Free Press, New York.
- Mintzberg H., J. Goslin, 2002, *Educating Managers Beyond Borders*, „Academy of Management Learning and Education”, vol. 1, nr 1, s. 64–77.
- Modernizacja systemów edukacji i szkoleń: ważny wkład na rzecz dobrobytu i spójności społecznej w Europie. Wspólne sprawozdanie okresowe Rady i Komisji Europejskiej z 2006 r. z postępów w realizacji programu „Edukacja i Szkolenia 2010”, 2006 (C 79/01), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:079:0001:0019:PL:PDF>, dostęp 27.06.2008
- Morgan G., 2005, *Obrazy organizacji*, tłum. Z. Wiankowska-Ładyka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Penc J., 2002, *Przedsiębiorstwo w burzliwym otoczeniu*, OPO, Bydgoszcz.
- Pierzchawka S., 2005, *Kultura elastycznej organizacji*, [w:] R. Krupski (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu*, PWE, Warszawa.
- Raelin J.A., 1990, *Let's not Teach Management as if it Were a Profession*, „Business Horizons”, vol. XXXIII, nr 2, s. 23–29.
- Rakowska A., A. Sitko-Lutek, 2000, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schein E., 1996, *Leadership and Organizational Culture*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *The Leader of the Future*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Senge P., 2002, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, tłum. H. Kordewska-Mróz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków [wyd. III].